

# **LA IMPORTANCIA DEL METALENGUAJE EN EL DISCURSO DOCENTE PARA EL RESTABLECIMIENTO DE LAS INTERACCIONES CON LOS ALUMNOS EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA TRAS UNA SECUENCIA DE REPARACIÓN**

JAUME BATLLE RODRÍGUEZ  
M<sup>a</sup> VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO  
*Universitat de Barcelona*

## **RESUMEN**

*Centrado en las interacciones entre profesores y alumnos en el aula de Español como Lengua Extranjera, este artículo analiza cómo se restablece la interacción tras una reparación con información metalingüística, qué papel juegan los interlocutores y qué implicaciones tienen las características de los turnos de habla de cada uno. El análisis nos demuestra que el restablecimiento de la interacción corre a cargo mayoritariamente del profesor, puesto que tiene ganada la posibilidad de llevar a cabo un turno de habla o porque el alumno produce un turno de habla corroborador orientado hacia la secuencia de reparación.*

Palabras clave: interacción en el aula, reparación, metalenguaje, Análisis de la Conversación

## **ABSTRACT**

*This article focuses on teacher-student interactions in Spanish Foreign language classrooms and analyzes how the interactions are restored after a repair sequence with metalinguistic information. The participants' role and the characteristics of their turns are identified. The analysis shows that the restoration of the interaction comes from the teacher, due to the opportunity to take the floor or because the student produces a corroboration turn oriented to the repair sequence.*

Keywords: Classroom interaction, repair, metalanguage, Conversation Analysis

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el Análisis del Discurso (AD) y del Análisis de la Conversación (AC) se han clasificado las propiedades del discurso didáctico en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) para que los alumnos logren aprender de manera más eficaz. Así, se ha observado cómo la interacción que se produce en el aula mantiene sus propias características y la solución de problemas en interacción, conocida como *reparación*, se ha erigido como un fenómeno importante en el desarrollo de los procesos comunicativos del aula.

Este artículo indaga en las implicaciones que tiene el discurso metalingüístico del profesor en interacción con sus alumnos tras la solución de un problema comunicativo, con el fin de demostrar cómo los turnos de habla producidos por el profesor de carácter metalingüístico implican una organización secuencial que propicia que el restablecimiento de la interacción corra a cargo del profesor.

## 2. MARCO TEÓRICO

La acción comunicativa desarrollada en interacción se fundamenta en la sucesión de participaciones entre los hablantes, y conforma una secuencia de interacción que se establece a partir de la producción de turnos de habla. Un turno de habla sucede al siguiente y mantiene una relación de contingencia, esto es, la formulación de un determinado enunciado depende de las características del turno de habla anterior y determina las características del siguiente. En la relación de contingencia establecida está implicado el principio de intersubjetividad (Heritage, 2007), al entender que los participantes en la interacción establecen una relación de comprensión mutua, que emerge de la adecuación del enunciado emitido en relación al turno de habla anterior.

Sin embargo, la intercomprensión mutua puede verse truncada por falta de escucha, la incomprensión del enunciado o la incapacidad por parte del hablante de formular un turno de habla acorde a lo que quiere decir. En estos momentos, los hablantes usan un mecanismo a partir del cual pretenden recuperar lo antes posible la intersubjetividad perdida, mecanismo conocido por *reparación*.

Desde el AC, por reparación se entiende el tratamiento de un problema que ocurre en un uso interactivo de la lengua (Schegloff et al., 1977; Batlle, 2015). Este fenómeno, junto a la toma de turnos de habla y la organización secuencial, es crucial para entender el habla en interacción; en consecuencia, la reparación, al ser el mecanismo que permite solventar cualquier tipo de problema que acaezca en la interacción, es el elemento que permite asegurar o buscar una comprensión mutua entre los interlocutores.

El AC, aplicado al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, entiende la reparación como la secuencia que establece cualquier tipo de problema en el uso interactivo de la lengua, que en el aula, presenta diferencias respecto de las reparaciones de la conversación cotidiana. Asimismo, las reparaciones que se producen en el aula de LE son diferentes en función del tipo de interacción que se está llevando a cabo (Seedhouse, 2004), aunque existe la preferencia por que sea el profesor quien solucione los problemas en interacción y que puedan centrarse en aspectos formales de la lengua. En todo caso, el hecho de solucionar los problemas en interacción es una acción comunicativa fundamental en lo que se entiende como discurso didáctico (González Argüello, 2015), aunque existe la preferencia por que sea el profesor quien solucione los problemas en interacción y que puedan centrarse en aspectos formales de la lengua.

### *2.1 El metalenguaje*

En la tradición en Adquisición de Segundas Lenguas el estudio del metalenguaje y de los Episodios Centrados en el Lenguaje se centra en el metalenguaje en interacciones entre estudiantes. Tal y como Jakonen y Morton (2015) comentan, desde la perspectiva interaccionista los Episodios Centrados en el Lenguaje engloban una gran cantidad de fenómenos, como las reparaciones, sugerencias alternativas para solucionar un problema o *self-talk*. En este estudio nos fijamos en los turnos de habla cuyo contenido implique ‘hablar sobre la lengua’.

Desde el ámbito del AC también se analiza qué implicaciones tiene el uso de metalenguaje en las interacciones en el aula de LE. Walsh (2011) apunta sus ventajas: facilita la descripción y la

reflexión, establece nuevos niveles de comprensión, permite a los profesores construir, modificar e interpretar el entorno del aula, ayuda en la dirección y el control del comportamiento del profesor y promueve cambios en la práctica. Por otro lado, con respecto a la relación que se establece entre reparación y metalenguaje para identificar cómo se relacionan las identidades hablante nativo y hablante no nativo con las reparaciones, se observa que el metalenguaje emerge en el momento en que se ha solucionado un problema en la interacción. Los participantes en la interacción focalizan su atención en el aspecto formal que ha causado el problema al hablante no nativo. El metalenguaje, en relación a la reparación, también aparece cuando los estudiantes, en interacción, están buscando una expresión determinada (Markee y Kunitz, 2013).

Sin embargo, poca atención se ha prestado al metalenguaje producido por el profesor tras una secuencia de reparación. Con ello, nos referimos a la información centrada en la descripción del sistema de la lengua que ayuda a la comprensión de la reparación, información objeto de análisis en este estudio.

### 3. OBJETIVOS

Nuestro objetivo es determinar si la aportación de discurso metalingüístico por parte del profesor tiene alguna influencia en quién lleva a cabo la recuperación de la interacción tras la reparación. Para ello pretendemos responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué implicaciones para el desarrollo de la interacción tiene la información metalingüística generada por un profesor en una secuencia de reparación?
- ¿Quién restablece la interacción anterior a la secuencia de reparación cuando se aporta información metalingüística?
- ¿Qué recursos utilizan los interlocutores tras la aportación de metalenguaje por parte del profesor?

#### 4. DATOS Y METODOLOGÍA

La metodología utilizada es el AC (Seedhouse, 2004), caracterizada por una perspectiva émica, que implica una visión de las acciones en interacción relevantes para los participantes y describe cómo estos le dan significado a las acciones que se realizan en interacción a partir de una conducta conversacional observable.

El análisis se basa en 8 interacciones entre profesor y alumnos centradas en el significado grabadas en vídeo, provenientes de una colección más extensa de 40 horas de datos de aula (véase, Batlle, 2015). Estas fueron analizadas turno por turno siguiendo los parámetros del AC, focalizando la atención en el discurso metalingüístico implicado y sus consecuencias interactivas.

#### 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

La información metalingüística aportada por el profesor en una secuencia de reparación tiene la voluntad de solucionar el problema por el que la reparación ha sido iniciada y se genera a partir de problemas indicados por los alumnos que soluciona el profesor. Además, mayoritariamente la información metalingüística aparece en secuencias de reparación múltiples. Este hecho indica que la información metalingüística es utilizada por el profesor para dar más fuerza a una solución aportada, puesto que el alumno insiste en que algún elemento le es problemático.

El metalenguaje está orientado hacia la resolución del problema para que el alumno la tenga en consideración. En el siguiente ejemplo se observa cómo el profesor explica el significado de la palabra ‘disfrazarse’, una palabra que se entiende como elemento reparador para el problema que marca el alumno anteriormente. El restablecimiento de la interacción por parte del profesor tras un enunciado de carácter metalingüístico se produce cuando el profesor aporta una solución al problema sin que el alumno lleve a cabo ningún turno de habla contingente con la reparación.

(1)

5.1-6.11

276 E3: =para:: cómo se dice ( )

277 Pr1: → disfrazarse no? ( ) ((se dirige a la pizarra)) (3.0) el verbo es  
278 disfrazarse (.) ((escribe en la pizarra; los alumnos hablan en inglés  
279 entre ellos)) (14.5) y el objeto es el disfraz no? el disfraz de  
280 *Superman* el disfraz de *Spiderman* el disfraz de demonio o: lo que  
281 sea (.) vale? (.) °o sea° que este año (.) E3 no te has disfrazado (.)  
282 para Halloween

283 E3: no

284 Pr1: no? (.) alguien se ha disfrazado para una fiesta (.) de  
285 Halloween o no?

286 E2: sí

Esta secuencia de reparación se inicia por medio de una pregunta del alumno para saber cómo se dice un vocablo. Ante este problema, el profesor aporta la solución y lleva a cabo una serie de enunciados metalingüísticos en los que habla no solo del verbo ‘disfrazarse’ sino también de qué es un disfraz. El profesor es el encargado de restablecer la interacción tras la aportación de metalenguaje: no da pie a que el alumno pueda participar tras el enunciado reparador. En consecuencia, al ser el profesor quien está hablando, tiene la potestad de continuar con su turno de habla.

Es necesario destacar que el profesor utiliza un marcador discursivo ‘vale?’ (línea 281), expresión caracterizada por buscar la corroboración de que se ha comprendido lo que se ha dicho anteriormente. En tal caso, el profesor no espera a que el alumno lleve a cabo una corroboración, sino que, directamente, continúa con la interacción. Es importante destacar este hecho, puesto que la búsqueda de corroboración orienta el siguiente turno hacia la secuencia de reparación y, por lo tanto, implica que el hablante tenga la potestad de tomar el turno de palabra, pero no de continuar con la interacción. El turno de habla del alumno posterior puede estar orientado a la secuencia de reparación de varias formas. La petición implicada en la iniciación de una secuencia de reparación por parte del alumno puede desembocar en que el mismo alumno agradezca la acción que he llevado a cabo el profesor.

(2)

7.2-13.11

055 Pr1: merece la pena no? (.) (°en-°) en español decimos (0.5) merece la  
056 pena  
057 (12.0) ((escribe en la pizarra la expresión))  
058 E8: qué significa?  
059 Pr1: merece la pena significa: (.) *it's worth (and is it)*  
060 (E8): e:h=  
061 Pr1: → =vale? merece la pena i:r  
062 (3.0)  
063 E3: °gracias°  
064 Pr1: vale? (1.0) >y qué más< (.)E5 (.) tú (.) este fin de semana (.) qué

La información metalingüística se formula a partir de un ejemplo que viene precedido por el uso, una vez más, de la expresión ‘vale?’ (línea 061), con la que el profesor marca explícitamente la búsqueda de comprensión por parte de los alumnos. En este caso, sin embargo, el profesor no aprovecha que tiene ganada la participación en la interacción y la posibilidad de continuar su turno de habla sino que decide finalizar su intervención. Ante ello, da la posibilidad a los alumnos a que continúen con la interacción. Sin embargo, pese a que el alumno tiene ganado el turno de habla, decide focalizar su atención en la secuencia de reparación en lugar de centrarse en restablecer la interacción. Este hecho se observa en el uso de ‘gracias’ (línea 063). El alumno se centra en la solución del problema en lugar de en la continuación de la participación. Por esta razón, su turno de habla está orientado hacia la reparación en lugar de estar orientado hacia la interacción anterior al problema. Así, es el profesor quien vuelve a tener la potestad de restablecer la interacción anterior, un restablecimiento que es contingente con la acción con la que había. Con el turno de habla de la línea 053 pretendía sintetizar la aportación de E3 y cambiar de interlocutor, acción que realiza tras la secuencia de reparación (línea 064).

El restablecimiento de la interacción tras la información metalingüística corre a cargo del profesor porque el alumno, que tiene ganada la posibilidad de participar en la interacción, proporciona un turno de habla contingente con la reparación. Este hecho también

ocurre cuando el alumno produce un turno de habla con el que corrobora explícitamente el turno de habla reparador.

(3)

1.1-16.10

155 E3: ha sido ((risas de alumnos)) eh: cómo se dice (.) eh:: (1.0) *termal*  
156 *baths?*

157 Pr1: las termas ((escribe en la pizarra))

158 E3: las termas? (2.0)

159 Pr1: mhm

(16 líneas omitidas)

176 Pr1: → se dice, se puede utilizar (.) también baño terma:: vale? pero el  
177 luga:r no? cuando es normalmente las termas son lugares  
178 naturales no? lugares donde sale agua caliente natural

179 E3: [aaah:::]

180 Pr1: [°entonces°] terma es el nombre del lugar no? y luego se dice por  
181 ejemplo, darse ((escribe en la pizarra)) (5.0) un baño termal no?

182 E3: es en casa?

183 Pr1: un baño termal (.) NO

184 E3: ( )

185 Pr1: → es en las termas pero es la acCIÓN

186 E3: ah: vale [vale]

187 Pr1: → [o sea] tú vas a darte un baño termal=

188 E3: =sí sí.

189 (3.0)

190 Pr1: ((escribe en la pizarra)) das un baño termal, vale? muy bien, ha  
191 sido lo que más te ha gustado . Hacía mucho frío en::

La secuencia de reparación del extracto (3) tiene que ver con la voluntad del alumno por saber cómo se dice en español *termal baths* (líneas 155-156). Ante esta iniciación de reparación, el profesor se ve con la tesitura de solucionar el problema, esta vez traduciendo a la lengua de aprendizaje el elemento problemático. La progresión de la secuencia implica la aportación de información de carácter metalingüístico para aclarar qué significa la expresión utilizada para la reparación. La información metalingüística provoca, además, que E3 busque una comprensión más explícita de qué significa cada expresión.



En este caso, el alumno indica por partida doble que ha comprendido la explicación del profesor y, por lo tanto, da por buena la reparación (líneas 186 y 188). La acción es realizada por partida doble porque el profesor continúa aportando información metalingüística tras la primera aseveración del alumno (línea 186). Es destacable que el profesor sea quien inicie un turno de habla que solape el turno de habla anterior, como se observa en la línea 187, y que entre el turno de habla corroborador de la línea 188 y la siguiente participación del profesor se establezca una pausa de 3 segundos. El profesor aprovecha el momento para escribir la expresión en la pizarra, acción que rompe con la progresividad de la interacción e implica que el alumno vea truncada la posibilidad de continuar hablando. El profesor, tras esa acción, restablece la interacción anterior, a partir de un turno de habla en el que primero produce un enunciado evaluativo ('muy bien', línea 190) para, después, proponer un enunciado recapitulador que enlaza con el turno de habla que iniciaba la secuencia de reparación. Por lo tanto, la aparición de información metalingüística propicia que sea el profesor quien restablezca la interacción tras la secuencia de reparación.

## 6. CONCLUSIÓN

Dada la alternancia de turnos de habla, el profesor es el hablante que tiene la primera posibilidad de restablecer la interacción, puesto que tiene ganada la posibilidad de seguir hablando tras la información metalingüística. El análisis de las reparaciones objeto de estudio nos demuestra que los roles participantes tienen consecuencias pedagógicas. Los participantes deben ser conscientes de las posibilidades interaccionales que mantienen. Si el profesor pretende una máxima participación de los alumnos, como se indica desde los parámetros de la Competencia Interactiva Escolar (Walsh, 2011), el hecho de provocar una corroboración propicia que el alumno, si quiere continuar hablando, deba tener una clara voluntad de tomar el turno de habla. En caso contrario, el profesor tiene la potestad de restablecer la interacción, por lo que el profesor gestiona los turnos de modo que dé la oportunidad al alumno de incorporar el elemento reparado y de continuar con la interacción previa a la aparición del problema.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batlle, J. 2015. *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y en la competencia interaccional de los hablantes*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Extraído de: [http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/390950/JBR\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/390950/JBR_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- González Argüello, M.V. 2015. “El discurso didáctico en el aula de ELE: ¿Sabemos cómo hablamos cuando hablamos en clase?” Herrera, F. (ed.): *La formación del profesorado en español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión.
- Heritage, J. 2007. “Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference”, Enfield, N. y Stivers, T. (eds.): *Person and reference in interaction: Linguistic, Cultural, and Social Perspectives*. Cambridge: CUP, 255-280.
- Jakonen, T., Morton, T. 2015. “Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-Based Language Classroom”. *Applied Linguistics*, 36(1): 73-94.
- Markee, N., Kunitz, S. 2013. “Doing Planning and Task Performance in Second Language Acquisition: An Ethnomethodological Respecification”, *Language Learning*, 63(4): 629-664.
- Schegloff, E., Sacks, H., Jefferson, G. 1977. “The preference for self-correction in the organization of repair in conversation”, *Language* 53: 361–382.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P., Walsh, S. 2010. “Learning a second language through classroom interaction”, Seedhouse, P., Walsh, S., Jenks, C. (eds.): *Conceptualising learning in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 127-146.
- Sidnell, J. 2010. *Conversation Analysis: An introduction*. Malden (Mass.): Wiley-Blackwell.
- Walsh, S. 2011. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.